

Koch, Bernhard

## **Elementarpädagogik-Ausbildung in Österreich. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis bei einer Tertiarisierung**

*Innsbruck 2021, 20 S.*



Quellenangabe/ Reference:

Koch, Bernhard: Elementarpädagogik-Ausbildung in Österreich. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis bei einer Tertiarisierung. Innsbruck 2021, 20 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217910 - DOI: 10.25656/01:21791

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217910>

<https://doi.org/10.25656/01:21791>

### **Nutzungsbedingungen**

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



**Pädagogische Hochschule Tirol**

Prof. Mag. Dr. Bernhard Koch  
[https://ph-tirol.ac.at/bernhard\\_koch](https://ph-tirol.ac.at/bernhard_koch)  
[bernhard.koch@ph-tirol.ac.at](mailto:bernhard.koch@ph-tirol.ac.at)

Innsbruck, 18. März 2021

## **Elementarpädagogik-Ausbildung in Österreich: Zum Theorie-Praxis-Verhältnis bei einer Tertiarisierung**

### **Inhalt**

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Professionalisierung und Theorie-Praxis Verhältnis .....</b>	<b>3</b>
<b>3 Theorie-Praxis-Verhältnis international .....</b>	<b>6</b>
<b>4. Praxis an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) .....</b>	<b>7</b>
<b>5. Praxisanteile in aktuellen tertiären Studiengängen .....</b>	<b>8</b>
<b>6. Darstellung und Diskussion ausgewählter Aspekte .....</b>	<b>11</b>
<b>7. Schluss und Ausblick .....</b>	<b>13</b>

## 1. Einleitung

Die Ausbildung elementarpädagogischer Fachkräfte ist - wie die Lehrer\*innenausbildung – grundsätzlich an zwei Lernorten organisiert: Fach- bzw. Hochschule und als Praktika in elementarpädagogischen Einrichtungen. Der Anteil der PraktikantInnen in den elementarpädagogischen Einrichtungen beträgt nach einer Erhebung in Deutschland etwa 4 % des gesamten Personals (Stadler 2014: 84). In Österreich findet die Ausbildung zur Fachkraft in elementarpädagogischen Einrichtungen gegenwärtig fast<sup>1</sup> ausschließlich an berufsbildenden höheren Schulen, den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP), statt (vgl. Eichen & Krenn-Wache, 2020). Obwohl es noch einige wenige Länder in Europa gibt, in denen die Voraussetzung, als Fachkraft im Kindergarten zu arbeiten, unterhalb des Bachelorniveaus liegt, werden in allen Staaten tertiäre Berufsausbildungen angeboten (European Commission, 2019)<sup>2</sup>. Die Bedeutung des Lernorts Praxis für die Ausbildung wird in der Literatur (z.B. Kiefer, 2019, Kessler, 2017, Mannhard, 2018, Prinz et al., 2014, Fachbeirat zum Bundesprogramm „Lernort Praxis“, o.j.) immer wieder hervorgehoben: In den Ausbildungsphasen am Lernort Praxis könnten angehende Fachkräfte theoretisches Wissen einbringen und pädagogisch reflektieren. Die Verknüpfung von theoretischen und methodisch-praktischen Kompetenzen wirke sich positiv auf die Motivation aus, stärke die Ausbildungsqualität und trage zur Professionalisierung der angehenden Fachkräfte bei. Die Theorie-Praxisanteile in der elementarpädagogischen Berufsausbildung unterscheiden sich von Land zu Land, aber auch zwischen den tertiären und nicht-tertiären Ausbildungsniveaus (vgl. Schreyer & Oberhuemer, 2017). Die Tendenz zu akademischen Ausbildungen (European Commission, 2019) und zu einer „Theorielastigkeit“ wird auch problematisiert: Akademiker\*innen seien nicht automatisch besser ausgebildet was die praktische Arbeit in der Einrichtung anbelangt (Oberhuemer & Schreyer, 2017b). Wie Balduzzi & Lazzari (2015) am Beispiel Italien ausführen, könne eine zunehmende

---

<sup>1</sup> Ausnahmen bilden die in manchen Bundesländern angebotenen Ausbildungen, die ausschließlich zur Arbeit in Krippen befähigen sowie der akademische Ausbildungslehrgang, der vom Träger „Kinder in Wien“ in Kooperation mit der Hochschule Koblenz und der Stadt Wien angeboten bzw. notifiziert wird („babeplus“).

<sup>2</sup> Der Anteil des tertiär ausgebildeten Fachpersonals in den Einrichtungen reicht von wenigen Prozentpunkten bis zu 100%.

Akademisierung langfristig auch zum Risiko einer 'schoolification' elementarpädagogischer Praktiken beitragen.

Seit dem Jahr 2018 gibt es in Österreich an (fast) allen Pädagogischen Hochschulen<sup>3</sup> Bachelorstudien „Elementarpädagogik“, die eine berufsbegleitende Weiterqualifizierung von Fachkräften (Absolvent\*innen der BAfEP) darstellen (vgl. Koch, 2020), weitere hochschulische Aus- und Weiterbildungen sind in Diskussion bzw. befinden sich in Vorbereitung<sup>4</sup>. Bisher wurde die Theorie-Praxis-Frage in der österreichischen Professionalisierungsdiskussion kaum thematisiert (z.B. Smidt et al., 2017, 2020). In diesem Beitrag wird im Anschluss an theoretische Überlegungen und internationale Beispiele des Theorie-Praxis-Verhältnisses der Frage nachgegangen, welche Bedeutung der Praxis in Österreichs elementarpädagogischen Ausbildungen aktuell zukommt und wo die Herausforderungen für eine Theorie-Praxis-Verzahnung bei einer Tertiarisierung liegen könnten.

## 2. Professionalisierung und Theorie-Praxis Verhältnis

Professionalisierung kann als Projekt gesehen werden, bei dem die pädagogische Praxis reflektiert und erforscht wird (Balluseck, 2008). Der Forschung komme eine wesentliche Rolle zu, da durch neue Erkenntnisse eine Weiterentwicklung der Elementarpädagogik im Sinne einer Theorie-Praxis-Verzahnung erfolgen könne (vgl. Peleman et al., 2018, Kratzmann, 2016). Ziel einer akademischen Ausbildung sei es, die „Reflexions-, Diskurs- und Abstraktionsfähigkeit“ der Fachkräfte zu fördern (Wallnöfer, 2008: 66). Kritisch angemerkt wird allerdings, dass bisherige Bemühungen zur Verbesserung der Ausbildung mehr das theoretische Wissen in den Vordergrund rücken würden als eine reflexive Praxis (vgl. Fried, 2008, S. 265). Stamm (2010, S. 188) weist zusätzlich darauf hin, dass Praktika nicht nur als Austragungsorte von Ausbildungswissen betrachtet werden dürften, „es muss eine Gleichwertigkeit zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung hergestellt werden“. Der Integration von Praxis und Theorie komme hohe Bedeutung zu, da zwischen Theorie und Didaktik bzw.

---

<sup>3</sup> Sowie an der Fachhochschule Campus Wien seit dem Jahr 2014.

<sup>4</sup> Stand zur Abgabe des Manuskripts im Jänner 2021

Wissen und Können im pädagogischen Alltag stets eine Ungewissheit bestehe. Wie auch im Rahmencurriculum für Bachelorstudien „Frühkindliche Bildung“ des Hochschulraumes Baden- Württemberg (Hochschulnetzwerk 2012, S. 161) hingewiesen wurde, entstehen im Kindergartenalltag permanent Situationen, die ein spontanes und nicht klar vorgegebenes Interagieren erforderlich machen. Die entsprechende Kompetenz sei gekennzeichnet durch die Fähigkeiten auf zusammenhängendes Wissenschaftswissen zurückgreifen zu können und situationsspezifische Passungen zwischen theoretischen und didaktischen Fähigkeiten einerseits und Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits herstellen zu können. Auf den Nutzen eines *frühen* Praktikums in Verbindung mit theoriebasierten Diskussionen weisen Ribaeus et al. (2020, S.12) basierend auf ihrer Studie hin: Eine frühe Praktikumszeit in Kombination mit regelmäßigen Seminaren wäre wichtig für die Berufsentwicklung, da dies sowohl praktische Herausforderungen als auch theoretische Herausforderungen biete. Wichtig sei eine nicht-hierarchische, unterstützende Atmosphäre, in der naive Erfahrungen ausgedrückt werden dürfen. Dies scheine entscheidend zu sein, um auf bestimmte Themen während der Praktikumszeit reagieren zu können.

Im Rahmen eines integrierten Theorie-Praxis-Verständnisses können sowohl Fachschulen bzw. Hochschulen als auch Kindergärten als Lernorte verstanden werden, an denen sich theoretische und praktische Wissensbestände verzahnen und bereichern (Fachbeirat zum Bundesprogramm „Lernort Praxis“ o.J.). Es zeige sich allerdings – so der Fachbeirat in Bezug auf die Situation in Deutschland -, dass die Bedeutung der berufspraktischen Ausbildungsanteile vielfach nicht entsprechend wahrgenommen werde: Kindergärten – sowohl in der Eigenwahrnehmung der Einrichtungen, in der Wahrnehmung von FachschülerInnen bzw. Studierenden als auch aus der Außenperspektive – würden noch nicht hinreichend als „Ausbildungsort“ verstanden werden. Als zentrale Elemente einer praxisorientierten Ausbildung (Balduzzi & Lazzari, 2015) werden gesehen:

- ausgedehnte Praktikumszeiten, die den angehenden Fachkräften ermöglichen, die Kultur der Praxis zu leben,
- eine kritisch-reflektierende Komponente, die theoretisches und erfahrungsbezogenes Lernen miteinander verbindet, und

- starke Partnerschaften zwischen Einrichtungen und den Hochschulen/Schulen, was gegenseitige Einflüsse zwischen akademischer Forschung und pädagogischer Praxis erzeugt und so pädagogische Innovationen fördert.

Angesichts der umfänglichen Aufgaben und der hohen Anforderungen an elementarpädagogische Einrichtungen ist eine qualifizierte Praxisanleitung<sup>5</sup> bzw. ein Mentoring unverzichtbar (z.B. Kiefer, 2019, Mannhard, 2018). Neben dem klassischen Mentoring, in dem bestimmte Fachkräfte der Praxiseinrichtung eine MentorInnen-Rolle ausüben, wird in der Literatur auch ein „Peer-Mentoring“ angesprochen: Dieses dient ebenfalls der Unterstützung angehender Fach- oder Assistenzkräfte und bietet einen Raum, in dem angehende Fachkräfte ihre berufliche Rolle und pädagogische Praxis aufbauen können (Kupila & Karila, 2019). Nolan (2017) zeigt in ihrer Evaluation eines Mentoring-Programms<sup>6</sup>, dass ein Programm, das respektvolle, auf Gegenseitigkeit beruhende und reflektierende Elemente enthält, sowohl die berufliche Entwicklung des Mentors als auch die des Mentees fördern kann. Die Professionalisierung der Anleitung angehender elementarpädagogischer Fachkräfte kann somit als wesentlicher Beitrag zur Weiterentwicklung von Kindergärten (und Krippen) als Ausbildungsorte gesehen werden. Einheitliche Materialien und Methoden zur Praxisanleitung in Form einer Ausbildungskonzeption bzw. eines Leitfadens zur Praxisanleitung könnten dazu beitragen. Dazu gehören u. a. detaillierte Ausführungen zum Anleitungsprozess, z. B. zum organisatorischen Ablauf, sowie konkrete Materialien wie Leitfäden für Erstgespräche, Anleitungs- und Reflexionsgespräche und Beurteilungsgespräche (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017). Weiters wird eine gelungene Vernetzung der Akteure an den Lernorten Praxis und Fachschule bzw. Hochschule als Voraussetzung für eine gute Verzahnung der Inhalte von fachschulischer und fachpraktischer Ausbildung gesehen (a.a.O. 18).

---

<sup>5</sup> Der Begriff Praxisanleitung wird zunehmend durch den Begriff des Mentorings ersetzt, der den anspruchsvollen Aufgaben des Arbeitsbereichs besser Rechnung trage (vgl. Prinz et al. 2014, S. 62)

<sup>6</sup> in Australien

### 3 Theorie-Praxis-Verhältnis international

Ein Rückblick auf die Ausbildungssituationen in den nordischen Ländern gegen Ende des letzten Jahrhunderts zeigt, dass der praktischen Arbeit in den elementaren Bildungseinrichtungen eine erhebliche Bedeutung beigemessen wurde (vgl. Oberhuemer, 2015): Etwa die Hälfte der Ausbildungszeit war der Praxis vor Ort gewidmet, im Laufe der Jahrzehnte und einer zunehmenden Hochschulausbildung sei allerdings der relative Zeitaufwand für arbeitsplatzbezogenes Lernen in Finnland, Island, Norwegen und Schweden stetig zurückgegangen (Oberhuemer, 2015). Beispielhaft wird die Entwicklung in der Stadt Tampere, Finnland, genannt: Demnach sank die praxis- bzw. feldbasierte Komponente von etwa 60% im Jahr 1955 auf etwa 46% im Jahr 1972, auf 25% im Jahr 1992 und auf unter 10% im Jahr 2014.

In einigen Ländern<sup>7</sup> gibt es in den letzten Jahren Initiativen, die darauf abzielen, ausgewogenere Partnerschaften zwischen Ausbildungs- und Praxisorten aufzubauen und so die Entwicklung gemeinsamer Kulturen der Zusammenarbeit zwischen Institutionen mit unterschiedlichen Traditionen, Wertorientierungen und Arbeitsstilen sowie mit unterschiedlichen Perspektiven auf das Lernen am Arbeitsplatz zu fördern (Oberhuemer 2015, S. 118). In Norwegen beispielsweise wird das Lernen in der Einrichtung inzwischen als ein Schlüsselement in der sechssemestrigen Ausbildung angesehen und wird sowohl in den Hochschulgesetzen als auch in den Kindergartengesetzen explizit erwähnt. In Ministerialerlässen werden Aufgaben des Trägers, der Leitung und des Mentoring-Personals festgelegt; Arbeitsbedingungen und Entlohnung des Mentoring-Personals werden durch einen Tarifvertrag geregelt.<sup>8</sup> Während es in vielen anderen europäischen Ländern ebenfalls Vereinbarungen zum Mentoring als eine speziell festgelegte Aufgabe der Leitung gibt, sind sie weniger großzügig und weniger klar definiert (Oberhuemer 2015: 120). In den meisten Ländern sind keine besonderen Qualifikationen erforderlich, um als MentorIn bzw.

---

<sup>7</sup> So wird beispielsweise aus England von einer Zunahme von vorwiegend arbeitsplatzbezogenen Modellen des Lernens berichtet (Oberhuemer 2015: 117).

<sup>8</sup> Je nachdem, ob sie ein oder zwei Studierende begleiten, erhalten MentorInnen eine Renumeration von 1200 - 2000 Euro jährlich, bei Absolvierung eines entsprechenden Qualifizierungskurses für Mentoring 240 Euro. Der Zeitaufwand vor Ort wird mit 5 Stunden/Woche/Praktikant angegeben, die Vor- und Nachbereitung, für Sitzungen im Universitätskollegium und die Teilnahme an Weiterbildungskursen ist zusätzlich vergütet. Auch die Rolle der Leitung wird vergütet.

Praxisanleitung arbeiten zu können, allerdings ist manchmal eine bestimmte Anzahl an Berufsjahren nötig. Norwegen ist dabei eines der wenigen Länder, das eine Zusatzqualifikation von 15 ECTS in Supervision verlangt, um als MentorIn oder SupervisorIn arbeiten zu können (Oberhuemer 2015, S. 121).

In Deutschland stehen in der Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin bzw. zum staatlich anerkannten Erzieher 2.400 Unterrichtsstunden 1.200 Stunden in der Praxis gegenüber (WIFF-Fachforum, 2017). Eine Herausforderung bestünde laut WIFF-Fachforum (2017) in der Verzahnung der Lernorte, welche zunehmend in den Fokus rücke. In einem Bundesprogramm "Lernort Praxis" wurden Kindergärten als Ausbildungsorte weiterentwickelt. Dabei wurde in den beteiligten Einrichtungen eine Ausbildungskonzeption erarbeitet, Anleitungs- und Reflexionsgespräche mit angehenden Fachkräften fanden häufiger statt und die Zahl der Kooperationen zwischen Einrichtung und Fachschule/Hochschule stieg deutlich (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2017)<sup>9</sup>.

Die allermeisten Bachelorstudiengänge in Europa sind nicht berufsbegleitend, die Praxisanteile im Studium sind gering, sie bewegen sich zwischen 0% und max. 33%: Dänemark (Jensen, 2017): 33%; Italien (Bove & Cescato, 2017): 13 %; Slowenien, Maribor (Vonta & Jäger, 2017): 11%; Ungarn (Korintus, 2017): 18%; Finnland (Omnissa, 2017): 7-11%, Deutschland (Oberhuemer & Schreyer 2017a): 17%. Im Allgemeinen gäbe es nach Oberhuemer (2015, S. 120) länderübergreifend den Trend, Studierenden mehr Verantwortung für die Planung, Dokumentation und Evaluierung ihrer Praktikumszeiten zu übertragen.

#### **4. Praxis an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP)**

Die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik haben die Aufgabe, Qualifikationen zu vermitteln, die für die Erfüllung der Erziehungs- und Bildungsaufgaben für Kinder vom 1.

---

<sup>9</sup> Jedes Projekt erhielt jährlich einen Festbetrag von 25.000 Euro (zusätzliche halbe Fachkraftstelle/Praxismentorin, Honorare, Coaching etc.) gefördert, die Praxismentorinnen mussten berufserfahren sein, über Erfahrungen in der Praxisanleitung verfügen und eine Fortbildung zur Praxisanleitung oder in der Erwachsenenbildung absolviert haben“ (a.a.O. S.5).



Lebensjahr bis zum Schuleintritt erforderlich sind<sup>10</sup>. Arbeitsplatzbasiertes Lernen ist integrativer Bestandteil der Ausbildung, die Praxis beträgt bis zu 15% des gesamten Ausbildungsprogramms und ist bundesweit verbindlich (vgl. Krenn-Wache, 2017). Sie findet entweder an einem bestimmten Tag die Woche oder als Blockperiode statt. Die Auszubildenden werden auf die Anforderungen des arbeitsplatzbezogenen Lernens vorbereitet (inkl. Arbeitsaufgaben). Lehrkräfte der BAfEP besuchen und beraten die angehenden Fachkräfte in der Praxiseinrichtung und halten Kontakt zu den MentorInnen, die auch in die Beurteilung der PraktikantInnen eingebunden sind. Je nach Region verfügen viele Fachkräfte über eine Mentor\*innenqualifikation, die insbesondere für Lehrkräfte angeboten werden, doch auch von Kindergartenpädagogen besucht werden können (Krenn-Wache 2017, S. 13f).

In den didaktischen Grundsätzen des Kolleg-Lehrplanes<sup>11</sup> der BAfEP's ist die Gewährleistung eines optimalen Theorie-Praxis-Transfers verankert (z.B. intensive und kontinuierliche Zusammenarbeit mit dem Fachpersonal in den Übungs- und Ausbildungseinrichtungen, eine spezielle Praxiswoche für die Begleitung unter 3-Jähriger) sowie eine kontinuierliche Begleitung der Schülerinnen und Schüler in ihrer Sozialisation im Berufsfeld. Die Schülerinnen und Schüler der BafEPs gehen kein Dienstverhältnis ein und erhalten keine Entschädigung, Praktika können im Inland und auch im Ausland durchgeführt werden.

## 5. Praxisanteile in tertiären Studiengängen

Im Vergleich zur Fachschulausbildung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik liegt die Besonderheit des Bildungsangebots der Hochschulen im Wissenschaftsbezug und in der Reflexion der Handlungspraxis auf Grundlage wissenschaftlicher Theorien und Erkenntnisse (vgl. Kratzmann, 2016). Nach Pasternack (2015, S. 50) zielt ein Hochschulstudium auf „wissenschaftlich basierte Urteilsfähigkeit und eine explizit darauf

---

<sup>10</sup> Die 5-jährige Form führt zur beruflichen Berechtigung sowie zur Hochschulreife, das 4-semesterige bzw. 6-semesterige, berufsbegleitende Kolleg führt auf Basis einer zuvor erlangten Studienberechtigung bzw. Matura zur beruflichen Berechtigung.

<sup>11</sup> Kolleg-Lehrplanes (Kap. IV):

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009975> [2.6.2020]

gegründete Handlungsfähigkeit“. Erlangt werden soll eine auf wissenschaftlichen Kenntnissen gründende Befähigung, selbstständig Sachverhalte zu erkennen, zu deuten, einzuordnen und zu bewerten, um sie sodann handelnd beeinflussen zu können (vgl. Keil & Pasternack, 2010). Im Folgenden wird das Theorie-Praxis-Verhältniss bei einigen tertiären Studienangeboten in Österreich dargestellt.

### *Praxisanteile bei den Bachelorstudiengängen Elementarpädagogik:*

Gegenwärtig werden alle Bachelorstudien Elementarpädagogik in Österreich als berufsbegleitendes Angebot durchgeführt, ein BAfEP-Abschluss ist Voraussetzung. Wie eine Analyse der Curricula ergab (vgl. Koch, 2020), beziehen sich alle Studien auf eine wissenschaftliche Ausbildung, in der der Ausgewogenheit von Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung besondere Bedeutung beigemessen wird. Es finden sich Module wie „Pädagogisch Praktische Studien“ und Lehrveranstaltungen wie „Praxisforschung“. Man kann annehmen, dass in vielen Studiengängen die Berufspraxis für diverse Lehrveranstaltungen angerechnet wird (Koch 2020). Die Studierenden arbeiten neben dem Studium mehrheitlich Vollzeit, die Chancen für eine intensive Verschränkung von Theorie und Praxis sind entsprechend hoch: Berechnet man die durchschnittliche Zeit, die Studierende pro Woche in der Praxis zubringen und setzt sie ins Verhältnis mit der Zeit, die für das Studium aufgebracht wird, ergibt sich ein „Praxisanteil“ von über 50%. Das ist sehr hoch, auch im internationalen Vergleich (siehe Kap. 3). Umfangreichen Befragungen (N=273) zufolge (vgl. Koch, 2019, 2020) hoffen die Studierenden darauf, ihre praktische Expertise in das Studium einbringen zu können und das Wissen aus dem Studium in die Praxis übertragen zu können. Theoretischer Input wäre aus Sicht der befragten Studierenden wichtig ebenso wie der Austausch unter den (Leitungs)kollegInnen. In den Interviews finden sich eine Reihe von Hinweisen auf Versuche der Studierenden, die im Studium erhaltenen Inputs (von Lehrenden und von StudienkollegInnen) in der Praxis umzusetzen. Eine Studierende meinte: "ich krieg das auch von meinem Team im Kindergarten immer wieder rückgemeldet, dass sie auch profitieren davon. Weil ich dann halt natürlich auch begeistert weitergebe, weil wirklich vieles auch dabei ist, das man gut in die Praxis mit hineinnehmen kann". Oder eine andere Befragte: „Es waren sehr viele Sachen, wo ich sage, die habe ich jetzt auch in der Praxis total gut umsetzen können, einfach Neuigkeiten, die man erfahren (hat) und

auch gleich den Kolleginnen erzählt hat.“ Die Studierenden scheinen im Zuge des Hochschulstudiums Argumentationshilfen erhalten und Sicherheit in der pädagogischen Praxis gewonnen zu haben. Die Ergebnisse der Befragungen scheinen somit in hohem Maße mit dem Professionalisierungsleitbild „Theorie-Praxis-Verzahnung“ zu korrelieren. Gleichzeitig wird die Vereinbarkeit von Beruf und Studium als Herausforderung gesehen auch wenn über 80% der Studierenden der Aussage voll oder teilweise zustimmen, dass das Merkmal „berufsbegleitendes Studium“ sie zur Wahl des Studiums motiviert habe (Koch, 2020).

#### *Praxisanteile beim berufsbegleitenden Studium „Bachelor of Arts: Bildung & Erziehung (BABE+)“*

Seit dem Jahr 2014 wird von „Kinder in Wien“ (KIWI), einem privaten Rechtsträger, ein grundständiges, 7-semesteriges Bachelorstudium in Kooperation mit der Hochschule Koblenz als duales, berufsbegleitendes Fernstudium vermittelt bzw. angeboten. Der Bachelor-Abschluss wird vom Magistrat der Stadt Wien als qualifizierender Abschluss zur Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen anerkannt.<sup>12</sup> Der Praxisanteil ist hoch: Der Studiengang ist nur in Kombination mit einem Teilzeitdienstverhältnis bei KIWI möglich, Studierende sind parallel zum Studium in einem Kindergarten im Umfang von etwa 20 – 25 Std/Woche als pädagogische Assistentinnen und Assistenten beschäftigt. Im Curriculum<sup>13</sup> sind Praxisseminare, Peer-Coaching und praxisorientierte Kolloquien im Ausmaß von 90 ECTS enthalten. Damit hat dieser Studiengang bereits in der Konzeption einen Praxisanteil von über 50%. Ein Absolvent<sup>14</sup> berichtet: „Durch die intensive Praxis von Anfang an habe ich das Gefühl, nun wirklich allen Situationen gewachsen zu sein. [...] Innerhalb der einzelnen Module gab es immer genug Freiraum, um genau jene Fragen näher zu untersuchen, die für mich gerade in der Praxis aktuell waren“.

---

<sup>12</sup> <http://www.babepius.at/index.php?id=6>

<sup>13</sup> <https://www.hs-koblenz.de/sozialwissenschaften/studiengaenge-sozialwissenschaften/ba/bildung-erziehung-dual/studienaufbau> [2.1.2021]

<sup>14</sup> <https://www.kinderinwien.at/pressemitteilungen/babe-abschluss-der-ersten-absolventinnen> [2.1.2021]

*Praxisanteile beim Vorbereitungskurs für die Externistenprüfung (28 ECTS) auf Basis eines Masterstudiums an der Universität Graz*

An der Universität Graz wird seit einigen Jahren ein Masterstudium „Sozialpädagogik“ mit einem ausgeprägten Elementarpädagogik-Schwerpunkt angeboten, 8 ECTS-AP sind für die Praxis in elementarpädagogischen Einrichtungen vorgesehen. Damit die AbsolventInnen als Fachkräfte in Krippen und Kindergärten arbeiten können, wird ein einsemestriger Hochschullehrgang (28 ECTS) angeboten, der als Vorbereitungskurs für die Externistenprüfung an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik fungiert (Universität Graz, 2019). Es ist ein Praktikum im Mindestausmaß von 200 Stunden zu absolvieren. Gesamt ergibt sich eine vergleichsweise sehr geringe Praxiszeit von 400 Stunden bzw. acht Wochen bei einer 5-jährigen Studienzeit.

*Praxis beim Hochschullehrgang „Elementarpädagogik“ (60 ECTS) auf Basis eines Bachelorstudiums „Primarstufe“ oder „Pädagogik“*

Ab Herbst 2021 soll an Österreichs Pädagogischen Hochschulen ein Hochschullehrgang „Elementarpädagogik“ (60 ECTS) angeboten werden, der sich an AbsolventInnen der Bachelorstudien Pädagogik bzw. Erziehungs-/Bildungswissenschaften (180 ECTS) sowie an AbsolventInnen des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufe (240 ECTS) wendet und zur Befähigung führt, in elementaren Bildungseinrichtungen als Fachkraft zu arbeiten. Im Curriculum sind 10 ECTS für Praxis vorgesehen, eine Induktionsphase nach Abschluss des HLG soll den Übertritt in die Praxis erleichtern, ist aber nicht expliziter Bestandteil des Curriculums. Abhängig vom vorangegangenen Basisstudium, in dem gewöhnlich keine Praxis in elementarpädagogischen Einrichtungen absolviert wurde<sup>15</sup>, ist bei diesem Ausbildungsweg von einem vergleichsweise sehr geringen Praxisanteil auszugehen.

## **6. Darstellung und Diskussion ausgewählter Aspekte**

---

<sup>15</sup> Eine Ausnahme stellt das Bachelorstudium Pädagogik an der Universität Salzburg dar: Im Studium wird eine Studienergänzung Elementarpädagogik“ (24 ECTS) angeboten, das Praktikum während des Studiums (300 Stunden) sollte bei dieser Option „unbedingt in elementarpädagogischen Einrichtungen absolviert werden“ (Universität Salzburg, 2017 S. 5).

*Vollzeit vs. berufsbegleitende Ausbildung:* In Bezug auf das Theorie-Praxis-Verhältnis kann grundsätzlich zwischen Vollzeitausbildungen und berufsbegleitenden Ausbildungen unterschieden werden. Berufsbegleitende Ausbildungen erfordern, das Studium an der Praxis zu orientieren und einen Schwerpunkt darauf zu legen (vgl. Witzani, 2018). Doch unabhängig davon, ob elementarpädagogische Studien „Vollzeit“ oder „berufsbegleitend“ angeboten werden: Eine ausbalancierte Kombination von Theorie und Praxis sowie von unterschiedlichen Lern-Arrangements (Kleingruppen, Vorlesungen, Projektarbeiten etc.) sollten enthalten sein.

*Mentoring:* Der Bereich „Praxisanleitung“ bzw. „Mentoring“ wird in der BAfEB Ausbildung bisher „nicht vermittelt“ (Kobler et al., 2018, S. 62). An den Hochschulen sind entsprechende Hochschullehrgänge speziell für ElementarpädagogInnen selten, eine Ausnahme stellt z.B. der HLG „Praxisanleitung im Elementarbereich“ (6 ECTS) an der PH Salzburg dar (Kobler et al. 2018, S. 62). Inhaltlich geht es dabei u.a. um das Rollenbild der Praxisanleitung, Anleitungsstile, Kommunikation und Beratung sowie um Möglichkeiten der Leistungsrückmeldung. Befragungen von MentorInnen zufolge (Stadler, 2014, S. 104), stellen insbesondere fehlende zeitliche und personelle Ressourcen sowie mangelnde Anerkennung der Tätigkeit als MentorIn ungelöste Probleme dar.

*Zusammenarbeit der Lernorte:* Wie für Deutschland gezeigt wurde, erfolgt die Zusammenarbeit zwischen den Lernorten „Fachschule“ und „Kindergärten“ mit einer deutlichen Dominanz aufseiten der Fachschulen (Prinz et al., 2014, S. 51). Als verbesserungswürdig werden sowohl von MentorInnen als auch von PraktikantInnen vielfach die Abstimmungen zwischen den Lernorten Fachschule und Einrichtung beschrieben (Stadler, 2014). In Österreich scheint es an den BAfEP's nicht viel anders zu sein, für den hochschulischen Bereich liegen noch keine Studien zur Zusammenarbeit der beiden Lernorte vor, es muss allerdings davon ausgegangen werden, dass auch hier noch Entwicklungspotenziale bestehen.

*Vorbereitung auf die Praxis und Bildungsverständnis:* Wie in unterschiedlichen Studien wie z.B. der EPPSE-Studie (z.B. Taggert, 2018, Taggert et al., 2015, S. 19f) gezeigt

werden konnte, schneiden in Bezug auf Qualität jene Kindergärten sehr gut ab, die einen hohen Anteil an Aktivitäten aufwiesen, die sowohl „kind-initiiert“ waren *und* von Erwachsenen erweitert wurden. Auch wenn empirische Studien weitgehend fehlen, scheint es Faktoren in der Ausbildung zu geben, die dazu führen, dass Herausforderungen der Praxis nur erschwert bewältigt werden können (vgl. Wustmann et al., 2010). Die Praxisbezüge hätten eine hohe Angebotsorientierung worauf auch aktuelle Berichte junger Absolvent\*innen (z.B. Jäger, 2020) hindeuten. Auch eine detaillierte Vorbereitung auf die „Praxisstunde“ wird kritisiert, weil man ohnehin situationsangemessen handeln müsse<sup>16</sup>.

#### *Vergleich der Praxisanteile an BAfEP's und Studiengängen an Hochschulen:*

Praxisbezüge können grundsätzlich sowohl in der konkreten, praktischen Tätigkeit und anschließender Reflexion hergestellt werden, als auch auf Basis von Diskussionen *über* konkrete Alltagssituationen, wie etwa beim Analysieren von Videoaufzeichnungen. Hierfür sind eine Reihe von Praxismaterialien für die Aus- und Fortbildung verfügbar (z.B. Walter-Laager et al., 2018). Die Praxisanteile an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik betragen bis zu 15% doch bei den Bachelorstudien Elementarpädagogik sind es an die 50%. Mit den gegenwärtigen berufsbegleitenden Bachelorstudien wird eine tertiäre Weiterqualifikation angeboten, die auch im Ländervergleich mit „Praxis“ überdurchschnittlich stark verknüpft ist und viel Spielraum für Reflexion ermöglicht. Die Bedeutung ist zahlenmäßig allerdings gering, nur rund 600 Personen befinden sich Österreichweit aktuell in einem Bachelorstudium, während die BAfEP etwa 10.000 Schüler\*innen zu verzeichnen hat (Koch, 2020). Aktuell geplante Hochschullehrgänge, die AbsolventInnen von Pädagogik-Studien innerhalb eines Jahres zur Fachkraft heranbilden (sollen), können durchaus als „theorielastig“ bezeichnet werden.

## **7. Schluss und Ausblick**

---

<sup>16</sup> Dies wird insbesondere auch von männlichen Schülern problematisiert (Koch 2012, S. 421).

Die Theorie-Praxisverzahnung der elementarpädagogischen Ausbildung in Österreich steht vor einer Reihe von Herausforderungen: Konzeptionell weitgehende Nicht-Anerkennung der elementarpädagogischen Einrichtungen als gleichwertig mit dem Lernort Fachschule bzw. Hochschule, mangelnde Qualifikation von MentorInnen bzw. Praxisanleitungen, fehlende zeitliche Ressourcen zur Wahrnehmung der Aufgaben als Praxisanleitung, weitgehende Exklusion von Forschung oder auch mangelnde Kooperationen zwischen den Lernorten.

Die historische Entwicklung zeigt, dass in hochschulischen Ausbildungen die Praxisanteile tendentiell geringer werden. Gleichzeitig werden durch hochschulische Ausbildungen Chancen auf wissenschaftsbasierte Praxisreflexionen erhöht. Aus Sicht einer Theorie-Praxis-Verzahnung geht es um eine Weiterentwicklung der Einrichtungen zu Ausbildungsinstanzen, die sich zum Einen als solche verstehen und zum Anderen auch als solche wahrgenommen werden. Denkbar wäre, Mentoring als herausgehobene Funktion zu definieren, monetär zu würdigen und damit auch Aufstiegsmöglichkeiten im elementarpädagogischen Berufsfeld zu schaffen. Studierenden könnte vermehrt Verantwortung für die Planung, Dokumentation und Evaluierung ihrer Praktikumszeiten übertragen werden. Eine tertiäre Elementarpädagogik-Ausbildung birgt zwar das Risiko einer „Theorielastigkeit“, hat aber auch das Potential, den Wissenschaftsbezug der beruflichen Praxis zu unterstützen und zu einer Professionalisierung des gesamten Feldes beizutragen.

### **Literaturverzeichnis:**

Balduzzi, L. & Lazzari, A. (2015). Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context. *Early Years*, 35:2, 124-138, DOI: 10.1080/09575146.2015.1022513

Balluseck, von, H. (Hrsg.) (2008). *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Bove, C. & Cescato, S. (2017). Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Italien. In: Schreyer I, und Oberhuemer, P (2017). *Personalprofile in Systemen der*

*frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa.* [www.seepro.eu](http://www.seepro.eu)  
[30.11.2019].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2017).

*Bundesprogramm „Lernort Praxis.“ Abschlussbericht.* [www.fruehe-chancen.de/lernort-praxis/](http://www.fruehe-chancen.de/lernort-praxis/) [15.12.2020].

Eichen, L. & Krenn-Wache, M. (2020). Qualifizierung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik. In: Hover-Reisner, N., Paschon, A, Smidt W. (Hrsg.) *Elementarpädagogik im Aufbruch – Einblicke und Ausblicke.* Münster: Waxmann. S. 265-286.

European Commission (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe.* 2019 Edition. Eurydice Report. Luxembourg. Publications Office of the European Union.

Fachbeirat zum Bundesprogramm „Lernort Praxis“ (o.j.). Impulspapier des Fachbeirats zum Bundesprogramm „Lernort Praxis“. *Gelingsbedingungen für die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu qualifizierten Ausbildungsorten. Erkenntnisse und Empfehlungen.* [https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe Chancen/Lernort Praxis/Impulspapier zum Bundesprogramm Lernort Praxis.pdf](https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Lernort_Praxis/Impulspapier_zum_Bundesprogramm_Lernort_Praxis.pdf) [15.12.2020].

Fried, L. (2008). Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In: Hilde von Balluseck (Hrsg.). *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Hochschulnetzwerk Bildung und Erziehung in der Kindheit. Baden-Württemberg (2012). *Rahmencurriculum BA Frühe Bildung Baden-Württemberg.* <https://www.hochschulnetzwerk-bek.de/home/> [15.12.2020].

Jäger, B. (2020). Vorstellungen, Erfahrungen, Wirklichkeit .... Was es für mich bedeutet Pädagogin zu sein. in: *Unsere Kinder* 6/20.

Jensen, J.J. (2017). Frühpädagogisches Personal - Länderbericht Dänemark. In: Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa. [www.seepro.eu](http://www.seepro.eu). [12.12.2020]

Keil, J. & Pasternack, P. (2010): *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik (HoF-*



*Arbeitsbericht*), Hrsg. vom Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle-Wittenberg.

Kessler, B. (2017). *Kita-Praktika professionell begleiten: Informationen und Materialien rund um die Praktikumsbetreuung in Kindertageseinrichtungen*. Ökotopia Verlag.

Kiefer, Ch. (2019). *Kompetent ausbilden in der Kita: Ein Lehr- und Methodenbuch für Praxisanleiter/innen*. Carl Link Verlag.

Kobler, E., Kainhofer, J., Kok-Ertl, E., Lenger, A. (2018). *Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte in Österreich – die Rolle der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig innerhalb des aktuellen Qualifizierungsdiskurses*.

[https://www.phsalzburg.at/files/PHScript/phscript13\\_online-Version.pdf#page=59](https://www.phsalzburg.at/files/PHScript/phscript13_online-Version.pdf#page=59)

[15.12.2020]

Koch, B. (2012). *Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen. Impulse für eine „geschlechtsneutrale“ Professionalität in der Elementarpädagogik*. Innsbruck: innsbruck university press,

Koch, B. (2019). *Evaluationsbericht Standort Graz*. Pädagogische Hochschule Steiermark. Unveröffentlicht.

Koch, B. (2020). *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Bestandsaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten*. Wien: Lit Verlag.

Korintus, M. (2017). Frühpädagogisches Personal. Länderbericht Ungarn. In: Schreyer I, und Oberhuemer, P (2017). *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. [www.seepro.eu](http://www.seepro.eu). [12.12.2020]

Kratzmann, J. (2016). Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in kindheitspädagogischen Studiengängen – ein Statement. In: Friederich, T., Lechner, H., Schneider, H., Schoyerer, G., Ueffing, C. (Hrsg.): *Kindheitspädagogik im Aufbruch: Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs*. S. 155–159. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

Krenn-Wache, M. (2017). Austria – ECEC Workforce Profile. In: Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. [www.seepro.eu/English/Country\\_Reports.htm](http://www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm) [15.12.2020].

- Kupila, P. & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers, *Professional Development in Education*, 45:2, 205-216, DOI: 10.1080/19415257.2018.1427130
- Mannhard, A. (2018). *Leitungswissen kompakt: Praxisanleitung und Ausbildung in der Kita: Checklisten, Vorlagen und Methoden zum sofortigen Einsatz*. Cornelsen Scriptor.
- Nolan, A. (2017). Effective mentoring for the next generation of early childhood teachers in Victoria, Australia, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25:3, 272-290, DOI: 10.1080/13611267.2017.1364800
- Oberhuemer, P. und I. Schreyer (2017a) „Frühpädagogisches Personal – Länderbericht „Deutschland“. In: *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*, herausgegeben von I. Schreyer und P. Oberhuemer.
- Oberhuemer, P. & Schreyer, I (2017b). Ländervergleich: Internationale Entwicklungen und Herausforderungen der Akademisierung in der Elementarpädagogik. Vortragsfolien auf der Tagung der Plattform educare, Universität Salzburg, 19. Mai 2017. [http://www.plattform-educare.org/wp-content/uploads/2017/05/POberhuemer\\_ISchreyer.pdf](http://www.plattform-educare.org/wp-content/uploads/2017/05/POberhuemer_ISchreyer.pdf) [2.11.2019].
- Oberhuemer, P. (2015). Seeking new cultures of cooperation: a cross-national analysis of workplace-based learning and mentoring practices in early years professional education/training, *Early Years*, 35:2, 115-123, DOI: 10.1080/09575146.2015.1028218
- Onnisma, E.- L. (2017). Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Finnland. In: Schreyer I., & Oberhuemer, P. (2017). *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. [www.seeepro.eu](http://www.seeepro.eu). [12.11.2019].
- Pasternack, P. (2015). *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung*. Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg (HoF). Leipzig: Akademische Verlagsanstalt
- Peleman, B, Lazzari A, Budginaite (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *EurJ Educ*. 2018; 53:9–22.

- Prinz, T., Teuscher, L., Wünsche, M. (2014). *Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen*. Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)  
[https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WW8\\_Lernort\\_Praxis.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WW8_Lernort_Praxis.pdf) [15.12.2020].
- Ribaeus, K., Enochsson, A.B., & Löfdahl Hultman, A. (2020). Student teachers' professional development: early practice and horizontal networks as ways to bridge the theory-practice gap, *Journal of Early Childhood Teacher Education*,  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10901027.2020.1797956?needAccess=true> [15.12.2020].
- Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2017). *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. SEEPRO-R Projekt.  
<http://www.seeepro.eu/Deutsch/Home.htm> [5.12.2020].
- Smidt W., Hover Reisner, N., Paschon A. (2020). Elementarpädagogik in Österreich zwischen pädagogischer Praxis und Wissenschaft – eine kritische Bilanz. In: Hover Reisner, N., Paschon, A, Smidt W. (Hrsg.) *Elementarpädagogik im Aufbruch – Einblicke und Ausblicke*. Münster: Waxmann. S. 349 – 359.
- Smidt, W., Burkhardt, L., Endler, V., Kraft, S. & Koch, B. (2017). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 121-138.
- Stadler, K. (2014). *Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Empirische Ergebnisse aus Befragungen der Weiterbildungsinitiative*. Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Taggart, B. (2018). Effective Pre-School, Primary and Secondary Education Project. EPPSE 1997 – 2014. The Power of Pre-school: Evidence from EPPSE.  
*Dokumentation der Tagung: Kinderbetreuung und Elementarpädagogik der Zukunft*. Arbeiterkammer Wien. 7.12.2018.
- Taggart, B. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I. (2015). Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-16+). How pre-school

influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time. Research Brief.

- Universität Graz (2019). Vorbereitungskurs zur ExternistInnenprüfung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik für Masterstudierende der Sozialpädagogik mit dem Spezialisierungsmodul Elementarpädagogik. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, 135. Sondernummer, ausgegeben am 4.9.2019. Verfügbar unter [https://online.uni-graz.at/kfu\\_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=5420657](https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=5420657) [11.9.2019].
- Universität Salzburg (2017). *Studienergänzung „Elementarpädagogik“ an der Paris Lodron Universität Salzburg* (PLUS). [https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Erziehungswissenschaft/Elementarp%C3%A4dagogik\\_Brosch%C3%BCre-AP.pdf](https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Erziehungswissenschaft/Elementarp%C3%A4dagogik_Brosch%C3%BCre-AP.pdf) [15.12.2020]
- Vonta, T. & Jager J. (2017). Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Slowenien. In: Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2017). *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*. [www.seepro.eu](http://www.seepro.eu) [12.11.2019].
- Walter-Laager, C. Pölzl-Stefanec, E. Gimplinger, Ch. & Mittischek, L. (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen*. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Arbeitsbereich Elementarpädagogik.
- Wallnöfer, G. (2008). Professionalisierung durch Akademisierung. In: Balluseck von, H. (Hrsg.). *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- WIFF-Fachforum (2017). <https://www.weiterbildungsinitiative.de/themen/wiff-fachforum-2017-wie-die-kita-ausbildung-modernisieren-chancen-des-verstaerkten-arbeitsfeldbezugs> [15.12.2020].
- Witzani, A. (2018). Durchlässigkeit durch berufsbegleitendes Studium – Einleitung. In: AQ Austria - Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria [Hrsg.] *Durchlässigkeit in der Hochschulbildung. Beiträge zur 5. AQ Austria Jahrestagung 2017*. Wien: facultas.

**Autor:**

Bernhard Koch, Prof. Mag. Dr.: Pädagogische Hochschule Tirol, Fachbereich  
Elementarpädagogik am Institut für Schulqualität und berufsbegleitende  
Professionalisierung. Email: [bernhard.koch@ph-tirol.ac.at](mailto:bernhard.koch@ph-tirol.ac.at).